

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS MEISTER

A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA  
DE LIPMAN

CURITIBA  
2013

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS MEISTER

A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA  
DE LIPMAN

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Filosofia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Karen Franklin da Silva

CURITIBA  
2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS MEISTER

### **A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE LIPMAN**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Filosofia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação.

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Karen Franklin da Silva

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Udo Baldur Moosburger

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro

Curitiba, 26 de Setembro de 2013.

*Para Luísa e João Otávio,  
causas da minha experiência de vida mais feliz,  
com desmedido afeto.*

*Para Karen Franklin, exemplo de docência,  
com imensa admiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Rose e Omar, pelo apoio.

A minhas colegas, Heloísa Ribeiro, Miriam Martins e Raquel Zanini, pela convivência, aprendizado e amizade.

A professora Karen Franklin, pela orientação e amizade. Por ter mobilizado meu interesse em direção à Filosofia da Educação.

Aos professores, Celso de Moraes Pinheiro, Delcio Junkes, Gelson Tesser e Udo Baldur Moosburger, pela disponibilidade ao diálogo.

A Alessandro Reina, pela atenção e dedicação aos alunos.

Não devemos ignorar o fato de que o desenvolvimento dos recursos da criança pode reforçar consideravelmente o conceito que tem de si mesma, e este, por sua vez, aumenta o seu senso de propósito e de direção. É inútil incentivá-la a sentir orgulho de si (a ter uma autoimagem positiva) sem ajudá-la a desenvolver as competências e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer que ela tem dignidade e o valor de um ser humano quando o que necessita, de forma mais imediata e objetiva, é ser ajudada a expressar a individualidade de sua experiência e a originalidade de seu ponto de vista pessoal.

(LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 29).

## **RESUMO**

Este trabalho intenta discutir a importância do pensamento e do significado para a infância. Focaliza o problema da experiência do pensar como princípio educativo e qualificador da educação. Considera a iniciação de crianças na filosofia, através da inserção de noções e práticas filosóficas para alunos do ensino fundamental, como uma nova abordagem educacional. Ao analisar a teoria de Matthew Lipman e seu Programa de “Filosofia para Crianças”, procura questionar a possibilidade de um projeto da filosofia para a educação brasileira. Da mesma forma, este estudo busca ponderar o posicionamento crítico de Walter Omar Kohan e de Renê Trentin Silveira diante do Projeto de Lipman, bem como suas ideias sobre a filosofia na infância e o valor político da filosofia na escola. A questão é também pensar a respeito da contribuição da filosofia para a educação. E refletir sobre o próprio processo educativo e as relações entre a Filosofia, a Educação e a Infância.

**Palavras-chave:** Educação. Infância. Filosofia. Escola.

## **ABSTRACT**

This paper aims to discuss the importance of thought and meaning for children. It focuses on the problem of the thinking experience as an educational, qualifying principle of education. It considers the initiation of children into philosophy through the introduction of philosophical notions and practices at elementary school level in a new educational approach. By analyzing the theory of Matthew Lipman and his program of "Philosophy for Children", this study raises the possibility to design a philosophy project for the Brazilian education. Likewise, this study seeks to examine the critic positioning of Walter Omar Kohan and Rene Trentin Silveira towards Lipman's Project, as well as their ideas about philosophy in childhood and the political value of philosophy in school. The contribution of philosophy to education should also be reflected upon, as well as the very educational process and the relationship between Philosophy, Education and Childhood.

**Key words:** Education. Childhood. Philosophy. School.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2</b>	<b>O PENSAMENTO</b> .....	13
<b>3</b>	<b>MATTHEW LIPMAN E A FORMULAÇÃO DA “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”</b> .....	16
3.1	O PROJETO DE LIPMAN .....	16
3.2	REESCREVENDO OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS - AS NARRATIVAS OU NOVELAS FILOSÓFICAS .....	17
3.3	A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E SEU OBJETIVO.....	19
3.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	20
<b>4</b>	<b>DOS PRESSUPOSTOS DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	23
4.1	NOÇÕES DE INFÂNCIA .....	23
4.2	O PENSAR E O AGIR NA EXPERIÊNCIA COM O PENSAMENTO .....	25
4.3	EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NOS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS .....	28
4.4	OS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E FILOSÓFICOS DO PROGRAMA .....	30
<b>5</b>	<b>CRÍTICAS DE TRENTIN SILVEIRA E WALTER KOHAN AO PROGRAMA DE LIPMAN</b> .....	33
5.1	AS CRÍTICAS DE SILVEIRA: A FILOSOFIA VAI À ESCOLA? .....	33
5.2	AS CRÍTICAS DE KOHAN: A QUESTÃO DO PERGUNTAR E DO PENSAR FILOSÓFICO .....	37
5.3	REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA .....	40
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	45
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	50

## 1 INTRODUÇÃO

O que se quer com a educação para o pensar? Qual o valor do pensamento e do significado para a infância? A filosofia poderia ser um caminho para este fim? Uma das maiores realizações do ser humano é encontrar um significado para a própria vida. O entendimento deste significado não ocorre inesperadamente, mas constitui-se numa caminhada rumo à maturidade. Este achado é o resultado de um longo desenvolvimento do pensar: a cada fase ou idade buscamos e devemos ser capazes de achar ao menos uma mínima quantidade de significado para viver. O sentido da vida, as concepções para o viver preparam para o agir e devem ocorrer através do exercício do pensamento.

Normalmente, com o tempo, todos se tornam capazes de raciocinar, refletir e organizar ideias. No entanto, nem todos praticam um pensamento criterioso, mais aprofundado. Neste campo atua a filosofia, cujo fim precípua é orientar o ser humano a viver melhor.

Existem reservas de alguns quanto ao filosofar, visto como algo distante e determinado aos especialistas. De fato, a filosofia não é uma atividade natural e espontânea. Deve ser suscitada e experimentada. O procedimento filosófico busca a verdade e discute ideias. Repensa conceitos e revolve convicções. Segundo Scolnicov: “A Filosofia não deixa tudo como está.” (In: KOHAN; LEAL, 1999, p. 253). E Walter Kohan: “A Filosofia não unifica, não totaliza, não sistematiza.” (KOHAN, 2011, p. 105).

Ao escolher determinados conceitos, certas concepções, o homem elege uma forma de viver, se compõe para o agir. A busca por uma existência mais humana, inteligente e mais significativa parece ser o objetivo da humanidade. Desta forma, a filosofia tem a marca da dúvida, da indagação e da crítica. É de Aristóteles a afirmação que a filosofia começa com o intrigar-se. Assim, parece possível a iniciação filosófica estar acordada com o maravilhar-se da criança, pois este espanto diante do mundo pode ser o ponto inicial para o filosofar.

Segundo Olgária Matos, “a Filosofia é principalmente educação da própria humanidade em cada ser humano.” (In: KOHAN; LEAL, 1999, p. 239).

Mas, qual seria o *lócus* do início do filosofar? Seria a escola a instância apropriada?

A escola deve ser o lugar do pensamento. Onde se dá a transmissão dos conhecimentos acumulados pela civilização humana. Não obstante ser o espaço do rigor da ciência e da sistematização, é, imprescindivelmente, instância do autoconhecimento e da busca pela significação das próprias experiências.

O problema, no entanto, é encontrar dentro da escola o espaço para significar experiências, ter a chance de refletir sobre os conhecimentos adquiridos e sobre as próprias dúvidas que impelem para as descobertas.

Ademais, é preciso atentar para o poder “dessacralizante” da filosofia e suas possíveis contribuições para o educar (KOHAN, 2011, p. 113). A reflexão filosófica no âmbito escolar propõe a rediscussão de valores postos, assume o trabalho investigativo de conceitos, suscita o diálogo. Neste contexto a escola passa a ser lugar de diálogo investigativo, provocado pelo pensamento criterioso. Também a educação reflexiva é um modelo social e comunitário que tende a afastar a ideia de individualismo. Uma vez que o diálogo e a discussão de ideias podem orientar o ser humano para a convivência, como também seria o encargo da escola, parece que a filosofia permeia e aparece naturalmente nesta instância. Neste ponto a escola continuaria a exercer seu papel de socialização. Segundo Lipman, “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas.” (LIPMAN, 1990, p. 20).

Embora os atuais currículos do ensino fundamental não contemplem a iniciação ao filosofar, propriamente dito, sua presença poderia justificar-se diante das dificuldades das crianças. Auxiliando em suas próprias questões existenciais, em seus medos e ansiedades, promovendo um desenvolvimento emocional e intelectual mais efetivo e saudável. Diz respeito ainda ao próprio direito da criança de receber uma educação mais qualificada. Também no que tange a um processo educativo que garanta a escuta da infância e reconheça a criança como produtora de seu próprio desenvolvimento.

A iniciação à filosofia na escola pode representar a atenção imprescindível ao *dever* da criança. Pois, para ela, conforme Mistral, não podemos responder ‘amanhã’. O seu nome é ‘hoje’. (FARIA; FINCO, 2011, p. 01).

Em Dewey, “a educação é reconstrução do passado, mas não é qualquer reconstrução. É aquela que adiciona significados à experiência e aumenta a capacidade de direção do futuro.” (DEWEY, 1959, p. 109).

O encargo mais árduo na formação da criança pode ser o de propiciá-la a encontrar significados. Refletir sobre a própria experiência e resignificá-la. A partir disso, em decorrência do interesse provocado no aluno, poder-se-ia entrever alguma eficácia do ensino. Se os processos pedagógicos não mobilizam o aprendiz não haverá envolvimento nem tampouco aprendizado. Poderia se esperar também a partir daí uma maior participação infantil nas próprias rotinas e decisões da escola.

Atribui-se à educação uma trajetória para promover o desenvolvimento humano, sobretudo quanto ao conhecimento de si, no reconhecimento e compreensão do outro e no satisfatório relacionamento com o mundo em que vive. Em todos os caminhos parecem se imbricar educação e filosofia. Assim, “a filosofia forma almas fortes pelo exercício da análise de si e do pensamento autônomo.” (MATOS, In: KOHAN; LEAL, 1999, p. 239).

Portanto, qual a contribuição da filosofia para a educação?

Para Lipman, como veremos a seguir, a experiência refletida em comunidades de investigação estimula o pensar e beneficia a capacidade do aprender. Desenvolve as habilidades do pensamento. O Projeto nomeado “Filosofia para Crianças” foi revelado no Brasil a partir dos anos 80, e continua sendo utilizado, embora questionado e criticado. O Programa prevê a inserção de uma educação reflexiva em lugar da educação tradicional. A teoria sugere outro paradigma do ensinar, ou um novo olhar sobre o aprender. “A reforma da educação tem que ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico.” (LIPMAN, 1990, p. 34).

Lipman encontrou na tradição filosófica acumulada historicamente uma fonte fértil de conceitos e instrumentos que, segundo ele, podem ser introduzidos na formação das crianças, preparando-as para um melhor pensar. No entanto, surgem questionamentos e severas críticas quanto ao caráter realmente inovador do Projeto “Filosofia para crianças”, e com referência a seus objetivos no âmbito da educação.

De maneira que Walter Kohan também valoriza a filosofia para a infância, percebendo-a mais em seus reflexos políticos na educação. Propõe um constante questionar nesta seara, inclusive quanto à própria possibilidade de se ensinar e se fazer filosofia, levantando questões das mais interessantes em torno do ensinar e do aprender. Assim, em sua trajetória, Kohan encampa e analisa os estudos de Lipman, como também passa a tecer consideráveis reprovações às ideias do filósofo

americano e a seu Programa. Neste mesmo sentido se posiciona Trentin Silveira, o qual critica com veemência a natureza filosófica do programa de Lipman.

Através dos referidos autores, este trabalho confere um breve olhar em direção à possibilidade do filosofar na infância. No entremeio destes debates afins, procurar-se-á refletir sobre a própria pertinência da filosofia para crianças. Refletir mais sobre as relações entre filosofia, educação e infância.

A presente compilação de análises bibliográficas focaliza a questão do pensamento como princípio educativo para a infância. Discute a problemática da contribuição da filosofia para a experiência do pensar. O estudo se fundamenta principalmente nas ideias de Matthew Lipman. Nas considerações de Walter Omar Kohan e em suas críticas ao projeto de Lipman, bem como nas análises de Trentin Silveira sobre o Programa americano. As referências em especial de Dewey, como de Vygotsky e Morin, entre outros pensadores também orientam este estudo.

## 2 O PENSAMENTO

O pensamento significa, literalmente, ato de pensar; faculdade de conceber, combinar, comparar ideias. Pensar é fazer uso da razão para depreender, julgar ou compreender; encadear ideias de forma lógica; raciocinar, refletir.

Partindo deste conceito de pensamento, o ato de pensar seria o instrumento primeiro da escola para a orientação infantil. Porém, a escolarização muitas vezes não promove o pensar. Concentra-se em instruir.

O paradigma padrão da educação está centrado na transmissão de conhecimentos. O pressuposto é o entendimento de que os conteúdos podem ser ensinados como não ambíguos, não equívocos, exaustivamente dominados. Neste modelo o professor é autoridade e os alunos devem estocar conhecimentos para seu uso futuro. A escola transformada em instância de mera transmissão, afastada de sua premente responsabilidade de educar para o pensar, representa um preocupante paradoxo. Ou seja, o aspecto principal do processo educacional deveria ser o de melhorar a capacidade de pensar.

Assim, “o pensar é natural, mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 34). Para Vygotsky, o pensamento é um evento mental inerente ao humano que em conjunto com a linguagem e o meio leva o homem ao aprendizado e ao desenvolvimento. Interessava ao pensador russo explicar e descrever as funções mentais humanas, baseando suas teorias na origem social da linguagem e do pensamento. (VYGOTSKY, 1959, p. 07).

O pensamento implica principalmente num pensar significativo. Refere-se a pensar algo que tenha valor para quem pensa. Para Dewey, “o pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.” (DEWEY, 1959, p. 159). O pensar seria então um refletir sobre as consequências das experiências vividas e mais o fato de absorver o valor do resultado desta reflexão. Tornar concreto o elemento intelectual das experiências. O fim do ato de pensar seria contribuir para se chegar a uma conclusão sobre determinado tema. Uma atividade para descobrir conceitos.

Portanto, pensar implica em investigar, inquirir. Descobrir algo ainda não descoberto ou repensar algo já pensado e estabelecido. O ato de pensar envolve sempre uma questão particular, uma dúvida, uma pergunta e encerra em si um risco. O pensamento leva a um jogo de tentativas, a trilhar caminhos para que se chegue à verdade ou a constatação de inverdades.

O ato de pensar implica todos estes atos: na consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a por experimentalmente em prova. Ao mesmo tempo que o ato de pensar resulta em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento subordina-se ao seu uso no ato de pensar. Pois não vivemos num mundo fixo e acabado, e sim, num mundo que evolui e onde nossa principal tarefa é a visão prospectiva e onde a visão de retrospectiva... tem valor na proporção da solidez, segurança e fecundidade com que garante as nossas relações futuras. (DEWEY, 1959, p. 166).

Em Lipman, o pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 32). Para Kohan, pensar é um encontro: “Pensar com o outro é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento do pensamento.” (KOHAN, 2011, p. 209). Nesse sentido, as diferentes formas de compreender o pensar se transformam em diferentes formas de conceber o próprio ato de construção do pensamento.

Dewey caracteriza a filosofia como um movimento do pensamento que coloca a experiência em perspectiva. É o sentido de promover o movimento do pensamento que é encampado pelo “Programa Filosofia para Crianças” de Lipman. A teoria assume que a investigação de possibilidades na construção de um pensamento é o mais importante. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 414).

Nesse passo, as colocações sobre o pensar filosófico levam a refletir sobre as relações possíveis entre filosofia, infância e educação. Pode-se pensar que - agora - quanto mais contemporâneo se torna o homem mais lhe afetam as questões envolvendo o seu próprio existir no mundo. Quanto mais a humanidade avança na ciência e na tecnologia mais urge a necessidade de retorno às questões denominadas existenciais.

Assim, é controversa a escola que não se apresente em perspectiva de uma educação reflexiva diante da rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, ecológicas, etc. As informações se tornam obsoletas em curto período de tempo, a sociedade sofre mutações e se complexifica. Diante deste quadro de uma

realidade de profundas e rápidas transformações, se faz necessário um novo paradigma em que o pensamento com qualidade se estabeleça como princípio educativo e leve a um esclarecimento para o agir.

Nesse sentido, quanto mais se oferece às crianças informações de toda natureza, mais se exige capacidade para classificá-las, interpretá-las e tratá-las de maneira lógica, ética e crítica. Quanto mais informação se proporciona, maior a demanda por habilidades para contextualização e significação. A contribuição pode surgir de uma pedagogia que reconheça o valor educativo da filosofia.



### **3 MATTHEW LIPMAN E A FORMULAÇÃO DA “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”**

#### **3.1 O PROJETO DE LIPMAN**

Matthew Lipman, filósofo e educador norte-americano, começou a criar o Programa de “Filosofia para Crianças” – FpC - no final da década de 60, colocando o desenvolvimento do pensar como novo eixo educador da aprendizagem. Estabeleceu um paradigma da educação centrado no pensar reflexivo em contraponto ao paradigma da educação tradicional vinculado à transmissão de conteúdos. Essa ideia tinha por finalidade traçar estratégias para superar a crise que tomava conta da educação e da sociedade de sua época.

O Programa foi criado com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos para que pudessem adquirir um “pensar excelente”, ou um pensamento multidimensional, tornando-se, assim, seres mais racionais, aptos a evitar comportamentos antissociais como os demonstrados pelos estudantes revoltosos de 1968, movimento que Lipman interpretou como sinônimo de irracionalidade.

A teoria de Lipman tomou uma dimensão radical, tendo em vista a proposta de uma nova concepção de educação, de filosofia e de infância. A filosofia como sistema de ideias e como história do pensamento teria que ser revista para que as crianças pudessem compreendê-la e se envolver na experiência do filosofar. O pesquisador considerou não mais aceitável a educação padrão com “transmissão de conhecimentos tidos como inequívocos diante das transformações do mundo, dos avanços tecnológicos. Neste contexto, segundo ele, as informações se tornariam facilmente ultrapassadas”. (MURARO, 2013, p. 03).

O Programa propõe um modelo que envolve prioritariamente a investigação, a inquirição – o questionamento, a dúvida, a pergunta. Neste formato, parte-se do que é problemático na experiência do aluno e num ambiente de comunidade, desenvolve-se através do diálogo a investigação rigorosa, crítica e cuidadosa. Este paradigma, segundo o autor, privilegia as habilidades do pensamento como também as habilidades sociais necessárias para a criança aprender a pensar por si e de forma autocorretiva, oportunizando a convivência democrática. O modelo ainda

focaliza a possibilidade de aprender a agir a partir de valores cujos significados foram descobertos através da reflexão em conjunto.

O intuito do pensador americano era ensinar os mais jovens a extrair sentido dessas experiências através de uma prática educativa, na qual se faz necessário um conjunto organizado de valores, de crenças e de ideias sólidas e conectadas, numa composição de uma rede de pensamentos bem elaborados e úteis na ampliação das experiências subsequentes. (HENNING, 2003, p. 17).

O Projeto considera principalmente o valor do significado para a criança. “Deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 23).

Em seus estudos Lipman busca embasamento especialmente em John Dewey, como também em Peirce, Mead, Wittgenstein e Platão. Kant, Vygotsky, Piaget e Freire, fazem parte da fundamentação de seu Programa e principalmente, das questões a serem dirimidas nos conflitos éticos.

Segundo Lipman, as crianças precisam estar motivadas por descobertas de sentidos de suas próprias experiências, “elas não querem simplesmente compartilhar, mas compartilhar de maneira significativa... as crianças querem aprender, mas significativamente.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 25). Para o autor, há algo em comum entre as crianças e o filósofo: a capacidade de maravilhar-se com o mundo. De acordo com Lipman, a criança e a filosofia são aliados naturais. Os filósofos e a filosofia criam e recriam conceitos. Querem discutir e questionar seus problemas. Para tanto, precisam experimentar o pensar filosófico. Para Lipman, o filosofar da criança representa a possibilidade de um outro olhar sobre o mundo e a criação de novos conceitos para interpretá-lo e transformá-lo.

### 3.2 REESCREVENDO OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS - AS NARRATIVAS OU NOVELAS FILOSÓFICAS

A proposta educacional de Lipman abrange uma pedagogia específica que é a Comunidade de Investigação e um currículo previsto para os vários níveis

escolares. O currículo se constitui de romances, histórias ou narrativas que o autor denominou de Novelas. Existem ainda os Manuais de Orientação para o professor como forma de encaminhar o aplicador em sua prática no programa da Filosofia para Crianças. Este é o recurso que o autor encontrou para apresentar a filosofia às crianças. Os textos devem estimular a imaginação sobre as questões filosóficas e levar a criança a pensar por si mesma. As novelas são histórias cujos personagens, em geral crianças, aparecem envolvidas em situações problemáticas que as obrigam a exercitar suas habilidades cognitivas e a se comportar de modo racional. Desse modo, observando essas personagens, as crianças iriam, aos poucos, internalizando suas atitudes cognitivas, morais e sociais. “À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa cooperação intelectual e formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula.” (LIPMAN, 1990, p. 22).

O conteúdo dos romances compreende temas das áreas clássicas da filosofia, como lógica, ética, estética e metafísica, os quais se encontram espalhados aleatoriamente pelas histórias, em vez de serem apresentados de forma sistemática como nos livros didáticos convencionais. O objetivo é permitir que as crianças selecionem os assuntos que desejam discutir, com base em seus próprios interesses. Mas o autor tem por finalidade que as questões problemáticas se aprofundem nas comunidades de investigação com o auxílio da mediação do professor, os quais, por sua vez, são orientados pelos manuais de instrução.

Os currículos pré-estabelecidos para cada faixa etária e de acordo com os níveis de ensino se constituem em livros de história: Rebeca para Educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, prevê principalmente o desenvolvimento da linguagem. Objetiva levar a criança em fazer classificações, distinções e raciocinar sobre os sentimentos. Issao e Guga para o 2º e 3º anos, introduz questões sobre a natureza e sua percepção. Pimpa propõe uma maior atenção a estruturas semânticas e sintáticas tais como: ambiguidade, causalidade, tempo, espaço, numero, pessoa, classe e grupo e orienta o 4º e 5º anos. Ari dos Telles, para 6º e 7º anos, propõe a aquisição da lógica formal e informal. Luísa propõe discussões sobre a ética e problemas sociais e auxilia o 8º e 9º anos. Discute temas como direitos das crianças, discriminação e direitos dos animais.

Segundo o autor, as narrativas são modelos de educação não autoritárias e antidoutrinadoras. Respeitam o valor do questionamento e do raciocínio. Estimulam

o desenvolvimento da imaginação e mostram como as crianças são capazes de aprender umas com as outras.

### 3.3. A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E SEU OBJETIVO

Na pedagogia da comunidade de investigação a conversação é orientada para o diálogo e a problematização desenvolve as operações mentais do pensamento e da linguagem para a produção de significados.

Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação"... que é mais que um "ambiente aberto", ...e que "pressupõe: a prontidão para a razão, o respeito mútuo e ausência de doutrinação. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 72).

A comunidade de investigação representa um dispositivo, uma metodologia, como também um ambiente, concretizado por um grupo de pessoas. É uma forma de operacionalizar o aprender a aprender a pensar. O pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa não é imediata e exige um trabalho sistemático e planejado. Esta comunidade oportuniza a reconstrução de significados que são produzidos e passam a servir como referência no processo dialógico e cooperativo que se constrói.

Mas, para Lipman, o desenvolvimento deste trabalho depende da relação entre o adulto e a criança, e da concepção que o adulto tem da criança. Requer que as crianças possam ser vistas como interlocutores competentes na discussão das questões humanas. Para ele, as qualidades da infância como a curiosidade, o interesse pela descoberta, a imaginação contribuem para o encontro com o filosofar. O autor entende o filosofar praticado na comunidade de investigação como uma continuidade do processo de aprendizagem.

Se a principal contribuição da criança para o processo educacional é o seu caráter questionador e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças, parecem ser aliadas naturais. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 50).

“A Filosofia para Crianças é o nome de uma abordagem educacional específica, empregando um currículo próprio e uma pedagogia particular – a comunidade de investigação.” (KOHAN; LEAL, 1999, p. 363). É nesse processo de convivência com diferentes formas de pensar e de se comunicar que as crianças aprendem umas com as outras.

Pode-se falar num processo de internalização do comportamento cognitivo proporcionado pela comunidade. A importância do diálogo construído na comunidade de investigação enfatizada pelo programa tem base nas ideias de Vygotsky. “Os participantes reproduzem em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso da conversação da classe. É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 45).

Neste cenário, a comunidade de investigação estimula a oportunidade de falar e o respeito mútuo, além de promover o exercício da escuta. A exposição e a expressão de cada criança participante da comunidade é relevante para a educação.

### 3.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preparação ou formação deste professor facilitador será feita através de um curso ou de um seminário intensivo que se caracteriza por uma “imersão total” para o aprendizado das propostas do Programa. A ideia de modelo continua aqui a ser utilizada, pois a prática de filosofia nos seminários servirá de guia para o docente em sua própria aula. A formação tem o sentido de treinamento. É possível ainda uma assessoria – *coaching*, em que cada participante recebe o apoio de um *coach* em suas aulas. Este treinamento significa ter uma experiência de como participar de uma comunidade de investigação. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 455).

O curso para formação de professores se realiza através de uma metodologia filosófica, fazendo poucas referências à história da filosofia e as escolas filosóficas, com exceção, naturalmente ao próprio Lipman. Parece importante à formação destes educadores que eles absorvam algumas regras de discussão e algumas abordagens a soluções possíveis dos problemas que estejam sendo discutidos.

O aprendizado do professor do programa ocorre através dos Manuais de Orientação. A cada capítulo e episódio da narrativa filosófica trabalhada, o professor recebe orientações pelo manual. Este traz um resumo por episódios da história, os temas filosóficos relacionados, as discussões filosóficas cabíveis, um plano de discussão, assim como um rol de sugestões de exercícios e atividades.

No Programa de FpC, o professor - em sala de aula - deixa de ser fonte de saber e começa a fazer parte, junto com seus alunos, de uma comunidade de investigação e questionamento filosóficos. Mesmo assim, ocupa na comunidade um lugar especial. Segundo Lipman, o professor figura como um modelo da criança no seu comportamento frente à discussão. Inclui o docente como uma peça essencial para a proposta, uma vez que o profissional que não valorize a discussão não conseguirá levar seu aluno ao debate.

Para Lipman, o manual de orientação não deve se sobrepor ao professor. O material do programa deve servir ao docente. Através do manual o professor preparado irá suscitar em seus alunos um entusiasmo que ele já possui.

O papel do docente na proposta é de um mediador. Um guia da discussão, sem deixar de verificar erros de argumentação, falhas lógicas, inferências incorretas, incentivando o aluno buscar por si mesmo a melhor maneira de raciocinar e o sentido de pensar melhor. Deverá zelar pela problematização do tema para que este não se perca, assim como cuidar para que a discussão não decaia. Terá a responsabilidade específica de velar pelos procedimentos do processo em curso. Segundo o autor, o professor deve ter autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação. Também deve assumir o papel de agente provocador. Precisar perguntar e reperguntar para que o questionamento se aprofunde.

[...] ao ensinar filosofia o professor deve estar preparado para alimentar e cultivar uma profusão de estilos de pensar e ao mesmo tempo insistir que o pensamento de cada um seja tão claro, coerente e compreensível quanto possível, desde que o conteúdo do pensamento não fique comprometido. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 127).

Para Lipman, “O papel do professor é ajudar os alunos a dominarem meios como as regras da inferência lógica e as normas da discussão em sala de aula. Não é seu papel ditar aos alunos quais devem ser suas filosofias de vida.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 128). A atitude do professor também diz respeito a

levar a sério o que dizem as crianças para que elas, entre si, tomem a sério suas falas. Na FpC o professor é um coordenador ou um facilitador.

Qualquer criatura viva passa por um processo de crescimento, mas a ampliação da capacidade de crescer é algo que só pode ocorrer sob a influência de um professor cuidadoso, interessado e que sabe o que faz. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 96).

Enfim, espera-se do professor de FpC autonomia e reflexão. Alguém que seja capaz de refletir sobre sua própria prática. E seja autônomo para servir-se de materiais e não o inverso.

No entanto, Lipman reconhece a dificuldade em encontrar um professor que atenda aos requisitos para se tornar um professor de seu Projeto de filosofia para crianças. Segundo ele, “os atuais programas de magistério não conseguem, em absoluto, preparar os professores para esta responsabilidade”, e, “o curso universitário de filosofia não qualifica o docente para traduzir os conceitos e a terminologia da filosofia de maneira que as crianças possam entender.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 74). Ou seja, os professores não são preparados na filosofia, e não têm conhecimentos filosóficos razoáveis, bem como os filósofos não têm preparo pedagógico para atuar em classes infantis. Para o autor, a capacidade de coordenar diálogos e conduzir raciocínios; o comportamento questionador e o respeito aos procedimentos de investigação, devem ser capacidades desenvolvidas na formação do professor, para que através do que ele nomeou de modelagem – tenham condições de guiar seus alunos na iniciação do filosofar. O pesquisador propõe aqui como solução a formação de professores em seu programa, através de curso de imersão com o apoio dos assistentes e dos manuais de orientação.

## 4 DOS PRESSUPOSTOS DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO

### 4.1 NOÇÕES DE INFÂNCIA

Lipman entende a criança como ser de mente ativa, imersa numa experiência de indagar. Segundo o pensador, para significar sua experiência ela necessita e aprecia o filosofar. A sua experiência de pensamento é fonte da criação dos sentidos que constituem cada pessoa e que orientam o pensar, o falar e o fazer a vida.

Para Lipman, a criança é dotada de racionalidade.

Se recusamos reconhecer a racionalidade da criança, não podemos nos engajar satisfatoriamente no diálogo filosófico com elas, porque não podemos aceitar suas expressões como razões. Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa, assegurando que a ignorância, a irresponsabilidade e a mediocridade que prevalecem atualmente entre os adultos continuarão a acontecer. (LIPMAN, 1990, p. 223).

Nesse sentido, a teoria de Lipman entende que a criança, desde muito pequena, está inserida na experiência do pensar. Sua experiência contém multiplicidade de problemas. Muitos desses problemas podem ser respondidos por crenças formuladas pelo senso comum, pela religião, pela literatura e até mesmo pela ciência. No entanto, seguidamente a criança se coloca perguntas que envolvem outros conceitos, como a verdade, a bondade, a justiça, a amizade, a morte, a felicidade, etc. Para satisfazer suas dúvidas neste campo ela necessita aprender a pensar filosoficamente. Se esta oportunidade for cerceada por abordagens dogmáticas, o espaço da reflexão, da dúvida, capazes de abrir a mente para a busca, fica obstaculizado por certezas inabaláveis.

A experiência infantil deve ser conduzida de maneira reflexiva, permitindo ampliar as significações e os sentidos. Descobrir estes sentidos é motivo de grande alegria para a criança, constitui uma das atividades mais importantes para sua formação, e principalmente, contribui para o desenvolvimento de sua autoestima.



Não devemos ignorar o fato de que o desenvolvimento dos recursos da criança pode reforçar consideravelmente o conceito que tem de si mesmo, e este, por sua vez, aumenta o seu senso de propósito e de direção. É inútil incentivá-la a sentir orgulho de si (a ter uma auto imagem positiva) sem ajuda-la a desenvolver as competências e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer que ela tem dignidade e o valor de um ser humano quando o que necessita, de uma forma mais imediata e objetiva, é ser ajudada a expressar a individualidade de sua experiência e a originalidade de seu ponto de vista pessoal. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 29).

Assim, tal iniciação na experiência do pensar, além de representar relevância para a vivência atual da criança, pode denotar o início de uma trajetória mais significativa, de uma juventude mais reflexiva e equilibrada. Representa uma perspectiva de vida melhor. Conforme Lipman, por esta razão, o conjunto de teorias ou pensamentos desenvolvidos ao longo da história da filosofia deveria ser reconstruído para que as crianças pudessem ter contato com as mais variadas dimensões exploradas pelos filósofos e, gradativamente poder se engajar na efetiva experiência do filosofar.

Portanto, para Lipman a criança precisa estar inserida num modelo de educação que privilegia as capacidades como o questionamento, a reflexão e julgamento e o desenvolvimento de atitudes para um agir crítico. “O objetivo primordial de um programa de filosofia para crianças é ajuda-las a aprenderem a pensar por si mesmas”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 81).

Pode-se cogitar que a proposta americana parece se coadunar com as mais novas concepções de infância. Aquelas que apontam como pressuposto para a infância que as crianças pensam e imaginam. Aquelas que assinalam para a construção social da infância como um novo paradigma. Para um entendimento da criança como sujeito de direito e protagonista das relações humanas, sociais e educacionais. Concepções que percebem a criança como produtora de cultura e de conhecimento.

Lipman reprovava instituições escolares que negam o seu propósito fundamental, qual seja o de propiciar à criança descobertas significativas e relevantes. Segundo ele, muitas das escolas estabelecem um ensino desmotivante e rotineiro com metodologia tradicional e entediante. O educador ainda logra endereçar críticas à maioria dos pais por privilegiarem as informações que as escolas fornecem a seus filhos, pois propõe uma educação que enfatiza os aspectos afetivos na escola: “a satisfação da descoberta das situações misteriosas; as

revelações do que se mostra enigmático; o diálogo com os colegas em situações de cooperação e respeito. Tudo isso é capaz de acarretar benefícios à criança, como a autoestima elevada e um sentimento prazeroso em aprender.” (HENNING, 2003, p. 97).

Destarte, para o desenvolvimento do trabalho no Programa de FpC é necessário repensar a relação entre adulto e criança. Lipman entende que o adulto faz uma interpretação equivocada da criança.

[...] isso é um outro exemplo da má interpretação do adulto em relação à criança, vendo-a como extravagante e caprichosa em vez de experimental, como precipitada em vez de aventureira, como indecisa e vacilante, em vez de prudentemente hesitante, como ilógica em vez de sensível aos conflitos e ambiguidades, como irracional em vez de resoluta em proteger a própria integridade. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 25).

O respeito à criança pelo professor implica também na escuta e na empatia do docente pelos questionamentos de seus alunos. Cabe ao professor, segundo Lipman, olhar os diversos assuntos através das perspectivas mais ricas possíveis, considerando a criatividade e a curiosidade do aprendiz, valorizando a liberdade e o respeito. Este olhar especial do professor em relação ao aluno reforça o sentido de confiança que passa a ser elemento imprescindível na comunidade de investigação.

#### 4.2. O PENSAR E O AGIR NA EXPERIÊNCIA COM O PENSAMENTO

Lipman observa que as crianças desde pequenas já apresentam um nível de raciocínio sofisticado. Tanto que aprendem a falar e exercitam a linguagem. A ideia que o autor defende não pressupõe que se aprenda a pensar apenas com o ensino da lógica, pois já subsiste um pensamento que se articula com a aquisição da linguagem. (HENNING, 2003, p. 150). O que ele propõe é o ensino de habilidades do pensamento como base para as mais variadas formas de pensar, que pode se manifestar, na arte, na matemática, na história ou nas atividades práticas. Trata-se de um programa de pensamento que considera as formas de pensar regidas pela lógica formal, mas também com a presença da imaginação, da fantasia e das manifestações artísticas em geral. Cada disciplina deve proporcionar um ensino de

natureza tal, que seja natural que a criança pense matematicamente com a matemática, por exemplo, e com todas as demais disciplinas. De maneira que, segundo o educador, o objetivo do conhecimento não é somente ajudar a criança a resolver problemas, mas que a experiência refletida atual resulte em maior eficiência e enriquecimentos para as futuras experiências e conhecimentos. (HENNING, 2003, p. 151). Estas conexões é que instigam o aprendizado.

O objetivo premente do Projeto de “Filosofia para Crianças”, como mencionado, é o fortalecimento das habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas. Assim, o programa é também chamado pelo próprio Lipman de “Educação para o pensar”. (HENNING, 2003, p. 70).

Portanto, o Programa propõe o desenvolvimento de habilidades de pensamento, classificadas em quatro tipos: habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução. (LIPMAN, 1990, p. 99). As habilidades de raciocínio são competências em áreas como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra-exemplos, identificar semelhanças e diferenças, construir e criticar analogias, contrastar e tirar inferências válidas. As habilidades de investigação são competências em áreas como descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipóteses e medição. As habilidades de formação de conceitos envolve habilidade em mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares. Além disso, segundo Lipman, neste caso, os conceitos devem ser analisados e suas implicações exploradas. O Projeto também serve para o desenvolvimento das habilidades de tradução, aquelas que requerem a atenção com respeito ao que é dito; as que tornam o indivíduo capaz de dizer com as próprias palavras sobre o que ouve ou lê ou capaz de parafrasear; perceber implicações e suposições, prestar atenção, interpretar criticamente. (HENNING, 2003, p. 99).

O pesquisador coloca como paradigma um modelo educacional voltado para a formação de conceitos, para o aperfeiçoamento do pensamento e o desenvolvimento do julgamento. Para ele, uma das capacidades mais caras aos cidadãos de uma sociedade verdadeiramente democrática é saber julgar, tomar decisões justas e ter responsabilidade por aquilo que estabelecem a partir de um raciocínio bem elaborado.

Portanto, para Lipman, é a partir da formação de “bons juízos” que se pode pensar em “comportamento excelente”, já que os juízos são os vínculos entre o

pensamento e a ação. “As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só tem um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 35).

Segundo Cunha, “remonta a Kant a ideia de que a filosofia é no limite, uma atividade, não um conhecimento, atividade esta reflexiva porque a um tempo disciplinada e disciplinadora sobre como julgamos, como interpretamos e como investigamos.” (KOHAN; LEAL, 1999, p. 209).

Neste sentido, a experiência é significativa para a atividade escolar projetada por Lipman, pois cada um possui seu próprio método de experimentar. Assim como a percepção da experiência de cada ser é singular, este conjunto de experiências discutidas poderá levar a um melhor conhecimento das relações entre o indivíduo e seu mundo.

Parafraseando Dewey, a natureza da experiência encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. No aspecto ativo, a experiência é tentativa, experimento. No aspecto passivo, é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, em seguida sentimos as consequências. A conexão destas duas fases afere o valor da experiência. A simples atividade não constitui experiência, visto que esta subentende mudança. Mas a mudança será uma transição sem significado se não se relacionar conscientemente com toda onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são perpassados de significação, pode-se aprender alguma coisa. (DEWEY, 1959, p. 152).

Surgem daí conclusões importantes para a educação:

[...] a experiência é primariamente uma ação ativa/passiva; não é primariamente, cognitiva. A medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. (DEWEY, 1959, p. 153).

O Projeto de Lipman aponta para a urgência de motivar as crianças a criar significados que irão auxiliá-la a realizar melhores julgamentos e ações. Portanto, em Dewey, “pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências.” (DEWEY, 1959, p. 165).

Assim como Dewey, Lipman relaciona a educação com o ato de pensar e o cultivo da inteligência social. Neste sentido, observa Sharp:

[...] se a boa educação representa um aumento de significados atuais para crianças através das compreensões das estruturas de suas experiências internas e externas conjugadas às suas capacidades imaginativas de influenciar e talvez controlar, em algum nível, suas experiências futuras, então transformar salas de aula em comunidades de investigação ética será um grande passo em direção à civilização. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 64).

#### 4.3 EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NOS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS

A questão dos valores para Lipman diz respeito à formação do caráter. A formação do “bom cidadão” é realizada através de um processo de internalização de valores considerados universais. Para o educador, a orientação para um certo conjunto de valores não é uma questão ideológica e estes se constituíram sob as bases racionais da civilização.

Educar para a cidadania de acordo com o Projeto FpC implica na formação do “bom cidadão”, de um “cidadão responsável” com capacidade de reflexão. (LIPMAN, 1990, p. 75).

O autor enfatiza que, “propositalmente ou não, quem quer que ensine, ensina valores”, portanto, a educação para os valores já ocorre, há que ser feita da melhor maneira. “Neste sentido, educar para a cidadania envolve muito mais que aprender a fazer escolhas e tomar decisões, implica em viver de modo a minimizar as chances de crises sociais e saber remediá-las caso venham a ocorrer”. A educação para a cidadania significa formar pessoas que influenciem o seu meio e o transformem para melhor. Neste caso, a intervenção é preventiva para transmitir às crianças valores racionais e saudáveis. (LIPMAN, 1990, p. 69).

Para o filósofo, somente com a internalização dos procedimentos sociais estabelecidos haverá a prontidão do cidadão para a participação em seu meio e a possibilidade de aprendizado para a deliberação. (LIPMAN, 1990, p. 134).

A questão da democracia é analisada por Lipman através do método da comunidade de investigação. Segundo ele, “se quisermos uma sociedade democrática teremos que ensinar às crianças as vantagens da democracia.”

(LIPMAN, 1990, p. 198). Nesta problemática o autor apresenta o paradigma da comunidade de investigação. Para ele, a mudança social deve ter um componente educacional. (LIPMAN, 1990, p. 61). E observa, “se a escola falhar em apresentar às crianças as vantagens da democracia, os prejuízos sociais poderão ser irreversíveis.” (LIPMAN, 1990, p. 88).

A conversação é a condição mínima para a civilidade. A educação para os valores prima pelo diálogo, logo aponta para uma compreensão do sistema democrático de convivência. (LIPMAN, 1990, p. 67).

Todas as habilidades do pensamento precisam ser ativadas pela filosofia para o trabalho com crianças na seara das questões sociais.

Desenvolver conceitos, forjar definições, fazer inferências, conexões e distinções, e raciocinar analogicamente são apenas algumas das habilidades do raciocínio, que são imprescindíveis para a cidadania ... Uma pessoa que tem o caráter de bom cidadão é aquele que internaliza os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional. (LIPMAN, 1990, p. 67-68).

Ressalte-se que o autor entende que o cidadão não é passivo, pois as sociedades e as instituições lhe são apresentadas problematicamente. “Os conceitos devem ser abertos e contestáveis.” (LIPMAN, 1990, p. 78). O Programa encampa a educação de valores com o encorajamento das crianças a se lançarem em investigação de valores e a auxiliá-las a fazê-lo da melhor maneira possível.

Para Lipman, a ética é o elemento mais crucial para a educação de valores. Na filosofia, a ética é considerada a teoria da conduta moral. O autor propõe quanto à educação de valores, que o objetivo desta atividade é propiciar aos estudantes a reconhecer o que é digno de estima e desenvolver a sua capacidade de operar julgamentos. Nas comunidades de investigação, através de diálogos investigativos, suscita-se uma reflexão coletiva sobre as razões, os motivos das regras de conduta. Para Lipman, “uma das características mais marcantes do bom cidadão é a prontidão em considerar o bem da sociedade juntamente com o seu próprio bem” (LIPMAN, 1990, p. 75).

O caráter é construído para um comportamento, conforme o autor, “recomendável”. Neste sentido, para o autor, o “bom cidadão” é aquele que internaliza a racionalidade da sociedade em que vive.

O jogador internaliza as regras do jogo, que se tornam uma segunda natureza. Ele não se pergunta se aceita e se obedece ou não as regras do jogo (as leis da instituição social de que participam). Isto é o que os torna jogadores de futebol minimamente competentes. Mais do que isto, cada jogador vem a ter o ponto de vista dos outros jogadores não apenas em relação aos demais jogadores como também em relação ao próprio jogo ... Isso é quase como desenvolver bons cidadãos . Eles têm que perceber que a civilização é algo valioso em si mesmo e infinitamente preferível ao barbarismo. (LIPMAN, 1990, p. 76).

Na percepção de Lipman, a investigação de valores cooperativa ou o “seminário de investigação servirá como um modelo de racionalidade social.” (LIPMAN, 1990, p. 77). Segundo ele, a natureza pedagógica da filosofia está também na discussão e reinterpretação de valores.

#### 4.4 OS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E FILOSÓFICOS DO PROGRAMA

Matthew Lipman aponta alguns pressupostos educacionais que favoreceriam as crianças para o ingresso na experiência do pensar.

Os pressupostos pedagógicos citados por Lipman dizem respeito, em primeiro lugar, à introdução das crianças no pensamento filosófico por intermédio da comunidade de investigação. Logo em seguida o autor destaca a inclinação natural da criança para perguntar. Como requisito fundamental também destaca o pensar coletivo. Refere-se à importância da novela filosófica e aos manuais instrutivos que constituem o material didático do programa. Justifica ainda a criação de personagens fictícios nas narrativas que podem servir como modelos de diversas formas racionais de conduta para as crianças e os colocam em contato com as temáticas filosóficas. Aponta para os benefícios que o projeto pedagógico pode repercutir na criança, quais sejam, o fortalecimento da capacidade de julgamento, pela oportunidade de diálogo que a comunidade oferece; o fortalecimento do raciocínio das crianças, através da apresentação e exercício das regras elementares da inferência e levando-as a serem sensíveis à violação destas regras; o aprendizado de conceitos e de classificação, a partir do qual a criança terá oportunidade de definir os próprios termos que utiliza nas discussões além de exercitar a prática de exemplificar e generalizar. Ressalta o papel do professor como

facilitador dos questionamentos dos estudantes e como mantenedor dos contextos infantis. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 19-20).

Segundo Loreri, o rol de pressupostos educacionais oferecido por Lipman parece enfatizar o método da filosofia, mas o conteúdo formativo filosófico também é considerado no programa. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 50).

Em primeiro lugar os filósofos sabem que sua disciplina, como qualquer outra, é representativa da herança do pensamento humano. A filosofia não desmantela o seu passado, mas toma o pensamento de qualquer filósofo para a reinspeção e reinterpretação. É na filosofia que os valores e ideais do passado podem ser considerados por sua relevância para o presente e para o futuro. (LIPMAN, 1990, p. 59).

Lipman ainda se refere à filosofia como a dimensão perdida da educação:

Em pouco tempo as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porque de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelos de aceitação passiva. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 55).

No entanto, para Lipman, a filosofia é algo a fazer, a praticar, baseado na ideia de que o fazer filosófico se efetua principalmente no diálogo. Segundo o autor, “não há melhor maneira de estimular as habilidades de pensamento do que através do diálogo disciplinado.” (LIPMAN, 1990, p. 87).

Os pressupostos filosóficos propostos no programa também estão relacionados à possibilidade de desenvolvimento do diálogo como propulsor de aquisição de conhecimento.

Assim, como pressupostos filosóficos, o Projeto destaca, primeiramente, a importância no que tange aos estudantes pensarem por si mesmos, o que deve ser alcançado através do diálogo sustentado por uma comunidade de investigação deliberativa. Também é requisito para o programa que as crianças descubram que a verdade é um ideal regulativo em direção da qual elas devem mover-se, enquanto descobrem que todas as coisas e atividades são um complexo de relações que representa um sentido particular. Em seguida Lipman destaca que a investigação enseja a distinção entre o desejado e o desejável. Conforme ele, “em termos tradicionais, o desejável é o bom.” Como pressuposto ainda observa o pensamento



atencioso, que tem como forma a apreciação. Em seguida assinala que a filosofia “nos ensina que devemos estar atentos à nossa própria falibilidade e sermos autocríticos e autocorretivos, ela nos ajuda a engajarmo-nos apropriadamente na condução de nossas investigações”. O autor observa que a investigação é conduzida por uma situação problemática. Como pressuposto para a filosofia para crianças anota, finalmente, que as questões colocadas pela turma podem ser consideradas como um mapa de interesses dos estudantes.

Segundo Lipman, “a forma dialética da filosofia é idêntica à sua pedagogia” (LIPMAN, 1990, p. 53), ou seja, a filosofia é em si um método para o processo educacional. Para o educador, o paradigma adotado no programa é o socrático.

O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção [...]). (LIPMAN, 1990, p. 30).

## 5 CRÍTICAS AO PROGRAMA DE LIPMAN

### 5.1 AS CRÍTICAS DE SILVEIRA: A FILOSOFIA VAI À ESCOLA?

Renê Trentin Silveira, professor e pesquisador da Unicamp, em sua tese de doutorado apresenta veementes críticas ao projeto de Lipman. O trabalho deu origem ao livro, “A Filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman”, publicado em 2001.

Trentin Silveira tem sérias reservas sobre a possibilidade de levar a filosofia para a escola através da “Filosofia para Crianças”. Focaliza o viés político que marca o programa americano, através do método utilizado, do material elaborado, da formação de professores e da própria orientação política de Lipman.

Para ele, o programa se constrói por meio de uma concepção liberal da relação entre educação e sociedade. Tal concepção se caracteriza, principalmente, pela crença no poder da educação de solucionar o problema da marginalidade sem que para isso seja necessário transformar a estrutura social, tida como adequada, justa e necessária. Entende que Lipman apresenta uma visão idealista de escola redentora da sociedade. “O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman fundamenta-se numa concepção liberal da relação entre educação e sociedade, da qual decorrem seu idealismo e seu conservadorismo.” (SILVEIRA, 2001, p. 16).

Para o crítico, o real escopo de Lipman é a prevenção da irracionalidade. Evitar comportamentos anti-sociais como os demonstrados pelos estudantes revoltosos de 1968, movimento que Lipman interpretou como resultado da difusão do “irracionalismo”. Para o pesquisador americano, é a irracionalidade difundida na sociedade a grande responsável pelos descaminhos da humanidade e pelas graves circunstâncias, entendendo a educação como solução. De acordo com o relato do próprio Lipman: “Naquela época entendi, ressalta, que os jovens, usando meios irracionais, chegariam a fins irracionais, pois destruíam coisas, faziam críticas, mas sem propostas alternativas. Ficou claro que não tinham dominado o método de investigação para transformar o mundo”. (LIPMAN, 1985, p. 69, *Apud* SILVEIRA, 2001, p. 02). Neste sentido, Silveira localiza em Lipman seu traço conservador, que

rejeita as mudanças, notadamente aquelas que movimentem o poder para o rearranjo da ordem social e política estabelecidas.

O fato do Projeto preferir o método aos conteúdos filosóficos dá ensejo a uma das mais contundentes censuras de Silveira. Quanto à desvalorização de conteúdos, destaca:

Sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares ficam em condições ainda mais desfavoráveis em relação aos membros das camadas dominantes, que se valem destes conteúdos e do privilégio de dominá-los com exclusividade para se perpetuarem na condição de dominantes. (SILVEIRA, 2001, p. 65).

A pedagogia da comunidade de investigação é seriamente censurada pelo comentador. Para ele, a comunidade realiza uma função política, uma vez que cria uma ambientação favorável a internalização de valores pelas crianças, porém, valores e comportamentos considerados adequados àquela racionalidade social previamente determinada. Para Silveira, a produção de “bons cidadãos”, isto é, cidadãos que aceitam e cumprem as regras institucionais sairia desta iniciativa de comunidade.

Em termos políticos, portanto, a comunidade de investigação parece cumprir uma função de adaptação, de ajustamento dos indivíduos à sociedade de que participam, sem qualquer preocupação em estimular a problematização, a crítica e a transformação dessa sociedade. Daí seu caráter conservador. (SILVEIRA, 2001, p. 05).

O debatedor atenta para a questão do relativismo que o método pode causar, posto que a comunidade de investigação não valoriza a conclusão que o debate pode resultar. Questiona: “pode-se indagar se a prática de se considerar menos importante se chegar a uma conclusão objetiva sobre o tema debatido não poderia alimentar nas crianças um certo apreço pelo ceticismo e pelo relativismo.” (SILVEIRA, 2001, p. 70).

Sobre o Programa conferir menos importância à história da filosofia e à sua terminologia, corre o risco do senso comum. (SILVEIRA, 2001, p. 144). Além disso, observa que, “o fazer filosofia supõe também, necessariamente, um aprender filosofia. A ausência dessa aprendizagem em sua proposta pedagógica faz com que na prática, ela deixe de ser um programa de filosofia.” (SILVEIRA, 2001, p. 113). E anota: “ao renegar a linguagem específica da filosofia Lipman acaba por privar

alunos de um valioso instrumento de análise e interpretação da realidade, que poderia tornar os aprendizes melhor aparelhados para atuarem politicamente na sociedade.” (SILVEIRA, 2001, p. 132).

Recrimina ainda a posição de Lipman em dizer que “não há compromisso com a busca da verdade, mas somente com o processo de investigação.” (SILVEIRA, 2001, p. 115). Neste caso, segundo o debatedor, o diálogo pode levar à mera opinião. Segundo ele, ali parece ocorrer a “filodoxia” em vez da filosofia e os alunos se tornam amantes da opinião. (SILVEIRA, 2001, p. 117).

Na sequência, Silveira censura o material didático elaborado e utilizado por Lipman para a realização do projeto. Em primeiro lugar quanto aos Manuais de Instrução de professores e quanto ao caráter tecnicista que representa.

Este material contém um traço de tecnicismo pedagógico, visto que parece haver uma transposição para o âmbito educacional, da racionalidade técnica que legitima a divisão do trabalho... de um lado, o trabalho intelectual dos que, na condição de especialistas, planejam, organizam e traçam as metas do processo educacional; de outro lado, o trabalho manual daqueles que, não sendo especialistas, apenas executam as tarefas concebidas e planejadas pelos primeiros. (SILVEIRA, 2001, p. 03).

Segundo ele, “Essa expropriação do saber a que está submetido o trabalhador, e que o impede de controlar o processo produtivo em seu conjunto, é um dos aspectos da alienação do trabalho nas sociedades capitalistas.” (SILVEIRA, 2001, p. 03).

O pesquisador considera as novelas filosóficas que fazem parte do material didático como um veículo diretivo do pensamento do programa. Parte dos temas escolhidos para a discussão já vem sugeridos no corpo da narrativa de modo que as crianças acabam sendo induzidas em suas escolhas. Portanto, quem escolhe os conteúdos não são os alunos, nem o professor, mas o material didático ou o especialista que o elaborou. Para ele, com relação ao uso dos romances, “há uma prática diretiva, sutilmente escamoteada.” (SILVEIRA, 2001, p. 83).

Quanto à formação dos professores no Programa, Silveira também tem severas restrições. A começar pela elaboração do material, que afasta o docente de sua real função e tende a desvalorizar o profissional. Depois, “pela forma como são incorporados no programa de Lipman, os professores que o executam em sala de aula são transformados em verdadeiros trabalhadores alienados, são subestimados em sua capacidade intelectual e inibidos em seu potencial reflexivo, crítico e

criativo.” (SILVEIRA, 2001, p. 80), podendo ocorrer o que ele chamou de “degradação da força de trabalho”. (SILVEIRA, 2001, p. 79).

Sobre os cursos de capacitação, treinamento ou formação de professores, discorre o pesquisador:

Como a formação filosófica não é necessária, os cursos de capacitação não se preocupam em proporcioná-la a seus professores embora se afirme que neles há sempre algum espaço reservado para as discussões teóricas, na prática este espaço é absolutamente insignificante, visto que a prioridade é capacitar o professor para o manuseio do material didático e a aplicação da metodologia. (SILVEIRA, 2001, p. 96).

E cogita: “A opção por professores não habilitados em filosofia pode ser interpretada como uma estratégia de operacionalização da proposta, cujo objetivo é preservá-la de críticas.” (SILVEIRA, 2001, p. 98).

Quanto à questão dos valores, o Programa prevê a formação de caráter de acordo com a internalização de valores universais. A formação de bons cidadãos, com bases racionais da civilização. Segundo Lipman, esta não é uma questão ideológica. Mas, para Silveira é exatamente o contrário: “ao empenhar-se na internalização e na reprodução destes valores o programa acaba por perpetuar a hegemonia da classe dominante”. Conforme o crítico, “a proposta de Lipman para a educação de valores é claramente ideológica.” (SILVEIRA, 2001, p. 178).

Também para o crítico, ao minimizar a importância dos conteúdos, a proposta se torna “antidemocrática”. E observa: “a simples democratização das relações internas da escola não é condição suficiente para a democracia social” (SILVEIRA, 2001, p. 200). Pois, para Silveira, a efetiva contribuição da escola para a democracia é fornecer aos alunos os instrumentos culturais, os conteúdos significativos que lhes permitirão atuar com maior eficácia na defesa de seus direitos e de seus interesses de classe. (SILVEIRA, 2001, p. 200).

Para o debatedor, “o programa de Lipman presta-se também muito facilmente ao papel de veículo de inculcação ou, para usar o termo de Lipman, a internalização dos valores e padrões de comportamento cívicos e morais que interessam à preservação da ordem vigente.” (SILVEIRA, 2001, p. 214). Afinal, parafraseando Silveira, o programa de Lipman quer conciliar o pensamento das crianças com a realidade sem orientar para a crítica e para mudanças. (SILVEIRA, 2001, p. 194).

Enfim, segundo Silveira, o fato de Lipman pretender com seu projeto impor valores tradicionais e ajustar os sujeitos ao sistema social existente, não é compatível com um programa de filosofia para crianças que se propaga revolucionário. Portanto, o programa de Lipman revela grandes contradições: sugere mudanças na escola, mas pela orientação política conservadora de seu idealizador, não busca reformas na realidade social estabelecida.

Assim, pelas oposições acima mencionadas, para Silveira, a filosofia – nos termos do projeto de Lipman - não vai à escola. Conforme o autor e, notadamente, sob a concepção socialista, as ideias difundidas pelo Programa servem aos interesses da classe dominante capitalista. Segundo ele:

[...] caberia, então, perguntar: a quem interessa difundir a crença de que transformar as relações vividas no interior da sala de aula é suficiente para mudar também as relações sociais? Esta crença não levaria a uma desmobilização da luta social e política pela transformação social? A quem (a que classe social) isso beneficiaria? (SILVEIRA, 2001, p. 16).

Silveira tenciona mais as controvérsias conferidas ao programa concluindo que - o que Lipman faz não é filosofia. (SILVEIRA, 2001, p. 214). Desta maneira, o crítico se opõe fortemente ao Programa com inúmeras anotações que serão ponderadas na sequência deste estudo.

## 5.2 AS CRÍTICAS DE KOHAN: A QUESTÃO DO PERGUNTAR E DO PENSAR FILOSÓFICO

Walter Omar Kohan, professor na UFRJ, pesquisador e doutor em Filosofia, escritor de várias obras e artigos sobre a Filosofia e Educação, criador da NEFI – “Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância”, manifesta importantes críticas sobre as ideias de Lipman e seu programa.

Observa Kohan, através do Programa “Filosofia para Crianças”, que Lipman tem uma “visão idealizada da escola”, deixando de ver seu caráter disciplinador ou sua natureza disseminadora de “mecanismos de controle.” (KOHAN, 2011, p. 99).

Para o crítico, a ideia de modelagem permeia todo o Programa, desde a concepção de professor até o material didático criado para o programa,

especialmente quanto às novelas filosóficas, suas histórias e personagens. Assinala, portanto, que o professor na FpC serve à modelagem, enquanto exerce o papel de mediador da discussão, aquele que facilita e promove o questionamento dos alunos. “Eles devem modelar o participante ideal da comunidade de investigação.” (KOHAN, 2011, p. 99). Na visão de Kohan a proposta de Lipman reflete a educação clássica que logra submeter o professor em sua prática, podendo promover a desvalorização da docência.

As críticas mais contundentes de Kohan ao Projeto de Lipman se vinculam às questões do perguntar filosófico e do próprio filosofar.

Para Kohan, as perguntas filosóficas têm um sentido do perguntar-se, colocar a própria subjetividade em questão. (KOHAN, 2011, p. 104). O sentido principal não é encontrar algum saber externo ao sujeito da pergunta. Para ele, “há um compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca [...]” (KOHAN, 2011, p. 104), por isso em filosofia é impossível perguntar no lugar do outro. Assim, a experiência da filosofia na escola implica que os alunos “tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora”, cada questão deverá se originar na sua própria inquietação. (KOHAN, 2011, p. 104).

Quanto aos conceitos filosóficos, parafraseando Kohan, certas palavras utilizadas em diversas épocas, como, por exemplo, liberdade, justiça, variam de sentido conforme o contexto em que se insere. (KOHAN, 2011, p. 106). Estes conceitos entendidos por Lipman como comuns, funcionam como guias para a deliberação democrática de alunos e professores. Para Kohan, o Programa fornece ao debate conceitos e perguntas aprontadas.

Portanto, adesão do educador americano a valores atemporais que precisariam ficar conservados à despeito de toda mudança histórica da humanidade, parece revelar sua postura política filosófica conservadora e o seu apego às tradições. A crítica de Kohan também vem nesta direção.

Kohan se opõe seriamente às ideias de Lipman no que se refere ao pensar. A maneira como o programa concebe o pensar como habilidade; o pensar hierarquizado (pensar superior ou ordinário); o pensar moralizado (o bom pensar), se distância da percepção de Kohan, o qual entende a experiência do pensar como algo subjetivo. Para ele, “é sempre a experiência de uma subjetividade.” (KOHAN, 2011, p. 107). O debatedor dispõe-se a compreender o viés do pensar como técnica,

habilidade, mas, segundo ele, não é esta a dimensão que sustenta o pensar como experiência filosófica.

Em seguida, Kohan censura o chamado pensar superior do programa, o que poderia denotar uma filosofia aristocrática. Não concorda com a existência de um pensar sofisticado comparável a um pensar vulgar ou ordinário, e com desigualdade social que daí pode surgir. (KOHAN, 2011, p. 109).

A crítica mais incisiva a Lipman se estabelece quanto ao pensar moral que o Programa parece enaltecer. Diz respeito ao bom pensar. Para Kohan, o pensar filosófico não se prende a uma moral: moral da democracia, moral do consenso.

Neste sentido, ressalta: “qualquer que sejam os nomes do bem, são para o pensar filosófico problemas, não princípios ou objetivos”. E, “quando se colocam como bases inquestionáveis ou fins a serem alcançados para o pensar, muito longe de facilitá-lo, assinam a sua condenação, afirmam sua negação.” (KOHAN, 2011, p. 109).

Kohan reprova Lipman no que representa o seu Projeto como risco para a inculcação e a doutrinação. Inclusive não vê o Programa como inovador. Ou seja, para ele, a proposta americana não se vincula à promoção de transformação social em vários aspectos. Conforme Kohan, o Projeto quer antes promover o controle dos comportamentos ditos antissociais e irracionais. Pretende formar, no dizer do próprio Lipman, um “caráter recomendável”. Construir um ser “socialmente aceitável”. (LIPMAN, 1990, p. 75). O programa parece querer adaptar, ajustar o ser, ainda em forma de aprendiz, a uma realidade que ele julga perfeita e justa.

A função da filosofia na escola, na concepção de Kohan, é de questionar a própria instituição escolar e seus procedimentos. Para ele este é o sentido da filosofia na escola: “Uma tal disciplina abrirá lugar à indisciplina do pensar, a um pensamento que afirme o valor de interrogar o que a escola parece não querer interrogar... que dê espaço a subjetividades mais livres, imprevisíveis, menos controladas.” (KOHAN, 2011, p. 103). A imprevisibilidade que para Kohan toca, impreterivelmente, a filosofia inserida na escola, segundo ele, parece não estar apreciado no Programa americano, que tende mais a aderir à instituição em sua estirpe disciplinadora. Para o crítico, portanto, o papel reformulador da escola que o projeto americano alude realizar não é autêntico. De qualquer maneira, o debatedor volta a questionar os reais objetivos do sistema de Lipman. Nesse passo, diante de qualquer perspectiva, “devemos ter cuidado no tratamento filosófico das questões



tanto quanto da perspectiva do que compreendemos que seja uma discussão filosófica, como dos objetivos que temos ao utilizarmos o método filosófico.” (FRANKLIN, 2010, p. 139).

Ademais, Kohan entende a educação como receptora da novidade dos novos. Julga que a educação deve estar voltada para a alteridade dos novos.

Em contraponto, o Projeto de educação de Lipman estaria buscando a reforma das instituições numa certa direção, a formação de um tipo de cidadão, sugerindo um roteiro tradicional que desconsidera o novo. Pressupostos que estariam determinados independentemente da novidade que se irrompe a cada geração. Desta maneira, segundo Kohan, a concepção de infância em Lipman significa um potencial a ser direcionado. O Programa se funda num objetivo idealista, de “construir, através da formação das crianças, um mundo melhor”. (KOHAN, 2011, p. 111).

Para Kohan, o sentido político de ensino de filosofia está na recepção e no espaço que se dá ao novo. Na percepção e no acolhimento que se confere ao novo e aos novos. Neste sentido, o professor entende a infância como uma faculdade, uma potência, uma força (KOHAN, 2011, p. 252). Para ele, a infância é *devenir*, e “simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo.” (KOHAN, 2011, p. 253).

E ressalta quanto à conexão entre a filosofia e a educação:

A filosofia e a educação são práticas éticas e políticas. O que marca as possibilidades transformadoras de uma e de outra é justamente o espaço que ocupam esses compromissos éticos e políticos. Situados em terras filosóficas eles se abrem ao que ainda não podemos pensar. Eles estão dispostos a serem pensados e construídos. Eles destacam o potencial ético e político do questionar filosófico, um perguntar irrestrito que afirma a impossibilidade de continuar a ser o que se é. (KOHAN, 2011, p. 113).

### 5.3 REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA

O Programa de Lipman de “Filosofia para Crianças” se insere no contexto liberal, uma vez que parece desconhecer outros motivos causadores das problemáticas sociais, conferindo somente à escola tal feito. Ora, a escola sozinha não pode solucionar todas as complexidades e iniquidades sociais. Ocorre que

Lipman acaba por deslocar para a educação as críticas que deveriam ser direcionadas à ordem social, verdadeira responsável pela gravidade das circunstâncias atuais. A pretensão do Programa de precaver a “irracionalidade” também não é competente para realizar a equalização da sociedade, diante de fatores sociais e políticos a determinar questões maiores de desequilíbrio. Assim a visão idealizada da escola existe em Lipman e não se sabe a que propósito se apresenta.

Há que se ressaltar, portanto, a sua finalidade preventiva de irracionalidades, bem comentada por Trentin Silveira, e que notadamente revela sua postura conservadora. Ao querer moldar o ser “socialmente aceitável” e de “caráter recomendável”, o Programa deixa transparecer certo sinal conservador, uma vez que busca zelar pela manutenção de padrões e da ordem social estabelecida, vindo a afrontar as bases filosóficas, posto que a filosofia não sirva para estabelecer padrões de comportamento.

O mesmo se diga para o objetivo do projeto em formar o “bom cidadão”, em educar para a cidadania, em educação de valores. Para Silveira e Kohan, Lipman com as finalidades de seu programa estaria mais partidário da conservação do modelo social estabelecido do que propriamente de um sistema revolucionário da educação.

O que parece intentar o Programa de “Filosofia para Crianças”, com seu cabedal de ideias, é a emancipação intelectual. Esta, parafraseando Kohan, não é institucionalizável. Não pode estar a serviço da formação de um tipo específico de ator social. Ou seja, não é um método para formar cidadãos. (KOHAN, 2011, p. 203). Considera Kohan: “a emancipação intelectual não é um novo modismo pedagógico nem algo que vá resolver nossos problemas educacionais. Ao contrário, talvez os complique. Porque se trata, sobretudo, de problematizar valores [...]” (KOHAN, 2011, p. 204). A emancipação intelectual, provável objetivo da educação, “pode permitir-nos por em questão nossa prática, os sentidos de nossos ensinamentos e aprendizagens.” (KOHAN, 2011, p. 204).

Assim, o Projeto de Lipman, não obstante seu discurso, pode não operar as alterações necessárias à educação.

Neste sentido, cabe a crítica de Silveira, quanto ao risco de inculcação e doutrinação que parece presente no Programa: como a questão da modelagem recorrente em toda a sistemática de Lipman, seja na concepção de professor, na

elaboração das narrativas filosóficas e de seus temas, seja no arranjo das próprias comunidades de investigação.

Procede também a censura de Kohan: o cunho diretivo do material didático constituído das escolhas de temas feitas por um especialista ou pelo próprio Lipman. Assim, como os Manuais tendem a eliminar a autonomia do professor formado para o programa, alienando-o em sua prática, o que, aliás, já havia aventado Silveira. A formação deste docente também é discutível, tendo em vista o seu insipiente conhecimento filosófico e o seu treinamento em cursos intensivos de 40 horas/aula.

As represálias veementes de Silveira contra a preferência de Lipman por métodos filosóficos em detrimento da utilização da história e da terminologia da filosofia em seu sistema são de alguma forma rebatidas pelos argumentos do educador americano. Em primeiro lugar, conforme Lipman, a linguagem é facilitada para a melhor apreensão das crianças. “Para se fazer aceitável às crianças, a filosofia tem tido de sacrificar a terminologia hermética através da qual, desde Aristóteles, tem conseguido se fazer ininteligível para o leigo [...]” (LIPMAN, 1990, p. 21-22). Depois, o conteúdo filosófico existe no Programa e está inserido nas histórias das novelas filosóficas. Destarte, o conteúdo filosófico também é utilizado pelo autor em seu Projeto. (KOHAN; LEAL, 1999, p. 50). Conforme Lipman, os conteúdos filosóficos, se encontram espalhados aleatoriamente pelas histórias, “ficar apenas nos procedimentos não seria o seu propósito. Tal domínio seria próprio dos sofistas.” (LORIERI, In: KOHAN; LEAL, 1999, p. 53).

Embora o Programa Lipmaniano priorize o método filosófico, os conteúdos da tradição da filosofia não estão afastados. Seja no fundamento de suas teorias, seja no material didático elaborado, ou como base do sistema para o ensino pretendido, a história do pensamento filosófico se mostra presente. As constatações parecem ser extraídas das colocações do próprio Silveira em sua obra: “o conteúdo trabalhado pelo programa é bastante amplo, abrangendo desde as áreas clássicas da filosofia, como a lógica, a ética, a estética, a metafísica, a epistemologia, até elementos do cotidiano e do interesse imediato das crianças” (SILVEIRA, 2001, p. 59). E ainda: “Discutir o que é a vida e o que é a morte [...] é uma forma indireta de abordar a filosofia de Sartre.” (SILVEIRA, 2001, p. 59).

Assim, a educação para os valores proposta por Lipman parece ser a questão mais séria a ser criticada.

No núcleo das questões aqui propostas, cumpre-nos pensar em que medida a filosofia, com seu valor sempre atual, poderia efetivamente estear a Educação. Parece incontroverso pensar que seria através de imposição de valores. Espera-se algo diferente – e não um sistema moral ou um repertório de tradições. Algo que certamente a filosofia – exceto o sistema de Lipman - possa garantir, no que corroboram os críticos aqui presentes.

No perceber deste trabalho o pensar filosófico surge “como um discurso a partir de uma experiência que, diante dos acontecimentos, mobiliza uma atitude de pensá-la e, ao significá-la, faz com que o seu sujeito se dobre sobre si mesmo, desenvolvendo uma prática de si e se transformando diante desse processo.” (PAGNE, In: KOHAN; XAVIER, 2012, p. 114).

A importância da filosofia se afirma no repensar da educação atual como suporte da complexidade de mundo e na “luta contra os assujeitamentos identitários” (KOHAN; XAVIER, 2012, p. 142). Politicamente, um instrumento de ação frente à crise ética e da própria educação que perpassa a sociedade. Artefatos que - na conclusão deste estudo – o Programa de Lipman em sua formatação não pode oferecer. Portanto, ficam analisadas as oposições aos fundamentos do sistema americano de “Filosofia para Crianças” e ao seu aspecto político.

Destarte, no que tange às nuances políticas conservadoras adotadas por Lipman, o Programa pode não promover as reformas a que se propôs, mas a metodologia do sistema pode ser um início de mudanças nas dinâmicas educacionais.

Assim, comentadas as críticas de Silveira e Kohan, cabe a partir daqui ressaltar as possíveis colaborações do Programa analisado para a pedagogia.

Nesta medida deve-se destacar a ideia da metodologia pensada por Lipman para iniciar a infância no filosofar. Ideias que podem servir aos procedimentos educacionais, ligadas ao funcionamento da comunidade de investigação guiada pelo diálogo e disposta a impulsionar o pensamento e a significação da experiência.

Ressalte-se que Lipman desvelou com competência a existência da dimensão filosófica do ensino. Esta dimensão pode estar latente no ato de perguntar – atividade inerente ao aluno: “A pergunta da criança é aquela que põe em questão não apenas uma prática, mas, sobretudo a subjetividade que se interroga a partir de uma prática.” (KOHAN, 2011, p. 184). Este parece ser o mote principal do sistema

educativo de Lipman: fundamentalmente, pensar, repensar, questionar, significar e avaliar a própria experiência - num ambiente coletivo de investigação.

Destaque-se que Silveira em seu julgamento não se refere a este que é um dos elementos mais fundamentais para o Programa, qual seja, a experiência vivenciada. O diálogo oportunizado na comunidade de investigação pretende repensar a experiência de cada um dos participantes e as questões daí emanadas.

Lipman de fato enfatiza a dimensão prática e dialógica da filosofia. E acaba por revelar que o fazer filosófico tem implicações educacionais de grande importância para a escola. E mais, a prática da filosofia é substancialmente educativa.

Assim, o sustentáculo do método idealizado pelo Programa parece ser a relação existente entre educação e filosofia.

Surgem então, claras as relações entre filosofia e educação atestadas pela teoria de Lipman: “na visão lipmaniana a filosofia é grandiosa porque encerra o âmago do que é educar: ao impulsionar a racionalidade, recupera a experiência e a projeta para a avaliação.” (THEOBALDO, In: KOHAN; LEAL, 1999, p. 418).

O Projeto de Lipman ainda converge para a ideia de que o objetivo do desenvolvimento das habilidades do pensamento não é somente ajudar a criança a resolver problemas, mas que a experiência refletida atual resulte em maior eficiência e enriquecimentos para as futuras experiências e conhecimentos. Pode-se dizer que estas conexões é que instigam o aprendizado.

Portanto, são factíveis relações entre filosofia, educação e infância.

Seguindo Dewey, Lipman entende a filosofia como movimento do pensamento que investiga possibilidades. “A atitude de se debruçar minuciosamente sobre as ideias, considerando-as como um campo de incertezas e de hipóteses a serem pesquisadas é o que Lipman entende por atitude filosófica, por filosofar.” (THEOBALDO, In: KOHAN, LEAL, p. 414).

A característica pedagógica desta noção de filosofia está no tipo de investigação que ela proporciona, uma vez que abrange a importância da experiência, e também está na maneira como é efetuada – na comunidade de investigação.

É interessante por último observar que o Programa de Lipman se coloca como uma referência de ensino de filosofia contemporânea.

## 6 CONCLUSÃO

O Programa de “Filosofia para Crianças” significou a tentativa de uma nova abordagem da educação. Imaginar um método para o deslocamento do eixo do sistema educacional tradicional não é tarefa das mais fáceis.

A escola é sede de transmissão sistematizada de conhecimento. O pensamento não é verificado como elemento basal do ensino e aprendizagem. Muito se fala na necessidade de melhoria das estratégias metodológicas a serem aplicadas no sistema educacional. Poucas mudanças efetivamente ocorrem.

A mudança seria viável a partir de uma verdadeira valorização da infância. Importa acreditar na potência infantil.

A criança precisa ser compreendida em sua capacidade ativa de perceber, imaginar, criar, aprender e ensinar. Na sua natureza de perguntar e possuir dúvidas das mais relevantes. No seu potencial inovador por representar o novo.

De fato, a escola é instituída e construída a partir do olhar do adulto. Ver a criança como sujeito nas relações do saber é um caminho a ser perseguido. Pensar no aluno como partícipe ativo na escola e na produção de seu próprio aprendizado é um desafio.

Como é desafiante entender que o pensamento com qualidade deve fundar a escola. Que o sistema de ensino e aprendizagem necessita valorizar o pensamento e a significado do que é relevante para o aprendiz. O meio escolar precisa proporcionar um ensino que faça sentido à criança.

Cabe à escola entender que a sua natureza educativa não é aleatória. Está necessariamente vinculada à descoberta. Uma descoberta projetada pela dúvida infantil.

Assim, a criança em seu *dever* deve contar com espaço para expressar sua singularidade e avaliar sua experiência. Deve ter lugar para pensar as questões da vida, onde possa entender-se livre para pensar e agir.

O papel da escola do nível fundamental é atuar no desenvolvimento intelectual da criança para que ela pense melhor.

Nesse sentido, Lipman em seu Programa inventou a “comunidade de investigação”. Um dispositivo voltado ao diálogo, que utiliza a linguagem para discussão de hipóteses, e empreende o desenvolvimento do pensamento criterioso

e do raciocínio. A pedagogia da comunidade implica ainda em escutar o outro, em aprender sobre a convivência.

Este método que coloca em perspectiva a experiência, concebendo o pensamento como um movimento em direção a reflexão das questões vida, é interessante para a educação. Pode representar uma maneira de movimentar as bases da escola na percepção de seu componente mais fundamental, o aluno. A partir de um pensamento mais criativo o aprendiz passa a influir nas rotinas escolares. No currículo e no que prefere aprender.

A partir da ideia de Lipman, também se pode repensar no papel do professor. A sua formação prescinde de qualidade. O professor deve ser um intelectual, um pesquisador de sua *práxis*, alguém que tem compromisso com a educação. No Programa em comento ele é um participante da investigação cognitiva que ocorre na escola. Um mediador do conhecimento e um provocador do saber. A natureza do docente deveria ser questionadora. Aquele que utiliza a pergunta como um movimento socrático do ensinar e do aprender. De fato, a educação é um fluir, um aprender. Um educar-se.

A dinâmica socrática representou um dos modos mais importantes de aprendizado do homem e uma pedagogia fundamental, principalmente, porque acreditava na interlocução e no potencial do interlocutor para o autoconhecimento, a autocorreção e a transformação de si. Os movimentos do pensar filosóficos ainda podem conferir ao aprendiz o reconhecimento de suas limitações. Assim, a busca pelo conhecimento não tem fim, como não termina a construção do humano.

A filosofia confere contribuição importante para a educação. Deve ser utilizada como método e conteúdo na escola. A filosofia não é aparato de moralização e de doutrinação. Não se coloca para construir ou reforçar padrões de comportamento.

Destarte, parte-se para observar que o viés político do Programa de Lipman é flagrante. “Educar para o pensar” não significa educar para certos valores. A escola não está para formar determinado cidadão racional, “socialmente aceitável” e de “caráter recomendável”. Neste ponto, a crítica aqui posta com competência pelos debatedores Silveira e Kohan devem ser consideradas. É fundamental entender que a educação deve hoje se voltar para a alteridade.

Ocorre que criticar é pressupor que determinada proposta não é como se diz. Que seus fundamentos são contingentes e históricos e precisam ser discutidos.

No caso do Projeto de “Filosofia para Crianças”, foram aqui debatidas suas marcas políticas incompatíveis com o que se espera para uma proposta filosófica para crianças em busca de inovação. Ora, os fundamentos de Lipman não procedem. Falham por idealizar a escola, percebendo-a como solucionadora de todos os males da sociedade. Deixa - ou parece deixar - de atentar para o sistema social atual em sua realidade: da lógica do mercado e do consumo, da competitividade e do individualismo, das iniquidades sociais cada vez mais ampliadas. Ou seja, Lipman não focaliza que os problemas sociais podem também ter outras causas. O Projeto, como bem percebem os críticos aqui abordados, pode servir aos interesses de uma classe hegemônica que pretende estabelecer e estabelece suas regras, seus princípios e valores. Portanto, “educar para os valores” seria educar para o que está posto. Seria interessante saber com clareza a que “bom cidadão” Lipman se refere e a partir de que ponto de vista reverbera ao propagar uma educação para a cidadania, e para a democracia. Neste ponto, seu material didático pode ser diretivo de uma hegemonia que em nada tem de filosófico ou de democrático, como alertou Silveira. O material elaborado por um especialista sem a participação da docência pode sim ter a marca tecnicista que impõe a alienação do profissional e o impede de criar e exercer seu real encargo. Pode haver diante disso e da formação treinada para o professor do Programa uma velada desvalorização da profissão do ensinar.

O Programa parece sim se prestar a um preventivo da irracionalidade visando a manutenção de uma certa realidade. Também pode significar, como disse Kohan, uma tentativa de emancipação intelectual não factível. De acordo com Kohan, esta emancipação não tem o condão de solucionar problemas e instituir a ordem na escola. Ao contrário, não é um componente a ser institucionalizado, porque, segundo ele, discute principalmente valores.

Assim, o papel reprodutivo da escola aparece mais no Programa de Lipman do que deveria permitir um projeto filosófico de educação. A escola nesta perspectiva reproduz a sociedade estabelecida e não a pretende transformar. Nesta medida, o que um projeto inovador deveria prever de radicais mudanças não se realiza. Ocorre que a escola é reprodutora e ao mesmo tempo transformadora. Dentro dela as contradições permitem que os horizontes se ampliem e aquele espaço se abra para uma educação de conscientização. Seja um aparato para a humanização.



Não obstante todas as críticas que censuram o viés político dos fundamentos da teoria analisada pode-se considerar o Programa essencialmente em sua metodologia. Concordar especificamente com o método apresentado pelo projeto.

Assim, a Proposta de Lipman interessa à educação em sua metodologia criada como procedimento pedagógico. A filosofia para o educador americano parece mais um fazer filosófico, um recurso experimental no sentido de estar baseado na prática cotidiana e na atitude da pesquisa que visa a experiência, realizando um trabalho conceitual, interpretativo e avaliativo.

A teoria de Lipman, fundamentada em Dewey, trata o pensamento como um movimento. Um movimento a partir da experiência. O pensamento que avalia e significa as experiências vividas. Assim, como a filosofia é vista como movimento do pensamento que investiga possibilidades. Neste limiar a “Filosofia para Criança” se torna o assunto especial do presente estudo.

Lipman vê a filosofia como um educar, que impulsiona a racionalidade, recupera a experiência e a projeta para a avaliação. Todo o movimento em torno deste sistema deverá segundo o educador ser feito pela própria criança. Este conjunto levará a criança a aprender. Trata-se de uma concepção que interessa à pedagogia.

Enfim, como método a “educação para o pensar” surge como propulsora de possibilidades, tal qual parece ser a própria educação, a filosofia e a infância: um mar de possibilidades.

Hoje é possível compreender que a experiência do pensar, a valorização do pensamento e do significado, principalmente na infância, representam ganhos relevantes para a educação. Uma vez erigida a educação reflexiva como referência para os novos tempos, parece estar concebido um promissor paradigma para a reestruturação da escola. Antes de tudo importa pensar na qualificação da educação como um dos principais alvos da sociedade contemporânea, como previsto nas atuais políticas educacionais.

A relevância deste embate foi o que a presente discussão procurou enfatizar.

“Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa

época.” (MORIN, 2011, p. 22). Neste sentido apresenta-se a iniciação das crianças nas noções e práticas filosóficas.

Assim, é preciso compreender Lipman e seu Programa como um caminho para se praticar a filosofia com crianças. Este poderá ter sido seu maior legado.

Por fim, as vantagens encontradas para a Pedagogia apresentadas neste estudo dizem respeito a perceber na dimensão prática e dialógica da filosofia recursos para a criação de procedimentos educativos, entrevendo, principalmente, a formação de espíritos críticos. Importa à Pedagogia descobrir metodologias que ampliem as perspectivas do aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANKLIN, Karen. **Filosofia da Educação**. Apostila. Núcleo de EAD/UFPR, 2010.

HENNING, Leoni M. P. **Lipman Filósofo**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista: Campus de Marília, SP, 2003.

KOHAN, Walter. Aprendendo por meio do diálogo. **Revista Profissão Mestre**. set/2012.

KOHAN, Walter. Infância. **Entre Educação e Filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina (Org.). **Filosofia para crianças em Debate**. Vol. IV. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de: Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margareth; OSCANYAN. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de: Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, W. **Estimulando a reflexão**. Visão, 23 de outubro de 1985.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MURARO, Darcísio. **A Educação filosófica**: fundamentos e metodologia. Apostila IFEP, 2013.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**: uma concepção liberal da educação. UNICAMP, GT: Filosofia da

Educação. n. 17. Agência Financiadora: Não contou com financiamento. (via Internet).

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

XAVIER, I. M.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofar, aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.